

## 英語教育における Can-do 研究の構図

### A Theoretical Framework of the Can-do Studies in English Pedagogy

田中茂範

Shigenori TANAKA

慶応義塾大学

*Keio University*

#### Abstract

The “Can-do” studies can have profound pedagogical implications for second language education. Conducting the full-scale research, however, requires a sound theory of communicative competence. This study questions the theoretical framework of the current “Can-do” studies. Major criticism is directed toward the conventional way of defining communicative competence. This study proposes an alternative model, in which the concept of communicative competence is defined as the dynamic interplay of task handling and language resources. This new model suggests that due attention should be paid not only to the notion of “Can-do,” but also to the notion of “Can-say.” When both “Can-do” and “Can-say” are being described in principled ways, we will be able to obtain a valid scale of measurement of communicative competence.

#### Keywords

Can-do, Can-say, Task, Assessment, ECF, the Native-speaker Model, the Global English Model, Functionality, Adjustability

#### 1. はじめに

昨今、外国語教育において Can-do の記述に関する関心が高まってきている。Can-do 研究の本来の狙いは、Can-do（外国語を使って何を行うことができるのか）を明示することによって評価の基準を示すというものである。ここでいう評価には、教育効果の評価、学習者による自己評価、プログラム全体の評価、教師による学習者の習熟度評価など多様な対象が含まれる。

Can-do 研究に多大な影響を与えているのが Council of Europe (2001) 編の Common European Framework (CEF)である。CEF は、欧州における言語教育のための理論的基盤と言語能力に関する共通の参照レベルを提供することで、シラバス作成、カリキュラム・ガイドライン、検定試験などのテスト作成などへの指針を与えるというものである。共通の参照レベルについては、「基礎レベルにおける言語使用者 (basic user)」「自立した言語使用者 (independent user)」「熟達した言語使用者 (proficient user)」の3つの言

語使用者タイプに分け、それぞれ2つのレベルによって構成される。すなわち、breakthrough (A1)と waystage (A2)が基礎レベルにおける言語使用者、threshold (B1)と vantage (B2)が自立した言語使用者、そして effective operational proficiency (C1)と mastery (C2)が熟達した言語使用者を構成する。そして、A1 から C2 までのレベルをさまざまな観点から Can-do の記述によって特徴づけるところに CEF の特徴がある。

CEF によれば、Can-do の記述(descriptor)は、評価者(=教師)の観点、学習者の観点、テスト作成者の観点から行うことができる。Can-do の記述は、教師の側からすれば、何をどう教えるかという指導のためのガイドラインとして使うことができるし、学習者の側からすれば、何が学習可能なのかといった学習の目標と展望を知る手がかりになる。そして、テスト作成者からすれば、それは言語運用力を測るテストの開発の指針になる。このように Can-do の記述システムを開発することは、外国語教育に実効性のある抜本的改革をもたらす可能性がある。

しかしながら、現行の Can-do 研究は、表層的な能力記述のレベルを脱しておらず、言語教育の導きの糸としての働きを持ち得ていないというのが筆者の見解である。その主たる理由としては、Can-do 記述のための理論的枠組みの欠如、それにともなうアドホックで抽象的かつ曖昧な記述内容を挙げることができる。本稿では、外国語教育一般というよりもむしろ英語教育に照準を当てて議論していくが、その場合、国際語としての英語という視点の欠如もこれまでの Can-do 研究の問題として指摘することができる。

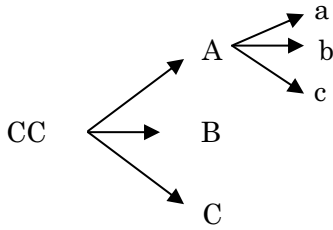
本稿での目的は、それぞれの問題点についての詳述を行うと同時に、Can-do 研究がその本来の応用可能性を発揮するために必要なものは何かを示すことである。特に、理論的枠組みの欠如については Can-do 研究の根本的な問題であり、本稿における論述の中心はそこに置かれる。

## 2. Can-do 研究における理論的背景:問題点と対処法

Can-do の記述を導く背景にあるのは communicative competence に関する理論にほかならない。というのは、communicative competence を身に付けることが英語学習の目標であり、それを支援するのが英語教育だからである。しかしながら、英語教育の座標軸として機能するはずの communicative competence の理論内容と Can-do の記述との間に整合性を見出すことがむずかしいところに問題がある。

### 2.1 理論的枠組みの問題点

communicative competence をどう概念規定するかは、その理論構成の仕方に影響を与える。これまでの研究において communicative competence は、静的で分類学的方法で定義されてきたように思われる。すなわち、communicative competence は A, B, C の要素から成り、さらに A は a, b, c から成る、といった具合に、当該概念を構成する要素をカテゴリカルに示し、さらにそれぞれのカテゴリのサブカテゴリを示すというやり方である(同様の定義については Backman [1990]を参照)。



CEF においても、基本的な考え方は同じで、communicative competence は以下のような枠組みで捉えられている。



すなわち、communicative competence は言語能力、社会言語能力、語用論的能力によって構成され、それぞれはさらに下位能力によって構成されるという捉え方である。言語使用能力の分類学的な規定は、その性質上、静的な記述にならざるを得ない。しかも、要素が枝分かれ的に分類されるが故に、要素間の有機的な連携を示すことができない。例えば言語能力に含まれる lexical competence(語彙能力)と semantic competence(意味能力)は別物か、社会言語能力と語用論的能力は独立した範疇か、といった疑問が出てくる。さらに、grammatical competence と functional competence は相互に関連しているはずなのに、この図式では、その関連性は見えてこない。こうした問題は、英語教育における communicative competence を捉える上で、重大な欠陥となり得る。というのは、communicative competence とは、個人に内在する総合的な能力であるが、要素間の連携が欠如するということは、その総合性を欠くということになるからである。さらに、「個人Aの communicative competence とは何か」という素朴な問いに対して、「それは言語能力、社会言語的能力、語用論的能力から成り、それぞれは『これこれ云々である』という、複雑な回答を与えることになる。

ここで関心のある Can-do の記述においては、上記の communicative competence 論を参照するとすると、それぞれの要素に関する能力を別個に記述せざるを得ないことになる。実際、CEF では、「社会言語的な適切さ」という項目については、次のような Can-do 記述を行っている。

## Level C2

慣用的な表現やコロキユアルな表現を上手に使うことができ、しかも表現の背後にある意味合いなどにも通じている。母語話者が当該言語を使う際の、社会言語的および社会文化的な意味に精通しており、それに適切に応じることができる。(省略)

言語能力の下位部門にあたる語彙知識及び音声能力についても、以下のような **Can-do** の記述が見られる。

## Level C2

定型表現や口語表現を含む幅広い範囲の語彙を使うことができる。語の背後にある意味合いに対しても意識的に理解することができる。

## Level C2

微妙な意味合いを表現するために、イントネーションを変化させたり、文の正しい位置を強調したりすることができる。

このように CEF が依拠する **communicative competence** の構図に沿った **Can-do** の記述は、構成要素別の記述になっている。さらに CEF では、**Can-do** の記述の一般性と個別性を高めるために、**speaking, listening, writing, reading** から成る「4技能モデル」に依拠した **Can-do** の記述を行っている。

## Speaking Level C2

### Interaction

慣用表現、口語体表現に習熟しており、いかなる会話や議論も無理なく行うことができる。言いたいことを流暢に表現し、細かい意味合いまで詳細に伝えることができる。表現の途中、なんらかの表現上の問題が生じて、自分で修正し、自然な表現を行うことができる。

### Presentation

情況にふさわしいスタイルで、明瞭かつ流暢に内容に記述や論述を行うことができる。論理構成もしっかりしており、相手に要点をきちんと理解させることができる。

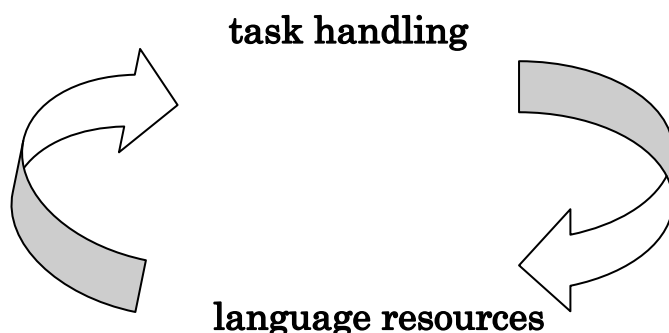
## Writing Level C2

明瞭な文章を流暢に適切な文体で書くことができる。論理構成もしっかりしており、読み手にポイントをきちんと理解させることができる。

このように全体としてみると、CEF の **Can-do** は2つの異なった観点から記述されていることになる。そして、4技能モデルの観点においては、上記で示した **communicative competence** の理論的枠組みとどのように関連するか明らかではない。

## 2.2 ECF による理論的枠組み

筆者は、Can-do の記述は、その理論的裏づけを *communicative competence* の理論に一貫して求めるべきである、という立場を採用する。CEF を代表とする従来の *communicative competence* モデルに対して、筆者は、以下に示すような *task handling* と *language resources* の相互関係として *communicative competence* を捉える。これは、われわれが ECF[English Curriculum Framework] と呼ぶ理論の中で提案されたものである(田中他, 2005)。



このモデルに依拠すれば、個人の *communicative competence* とは、「どういうタスクをどれだけ機能的に、どういう *language resources* を使って、ハンドリング(遂行)することができるのか」という問いに還元することができる。このモデルは、表面的には行為と知識の動的な相互運動を含意するものであるが、従来の *competence vs. performance* の二項モデルとは異なる。というのは、*task handling* においても、*language resources* においても、いわゆる「潜在的な能力(知識)」としての *competence* と「その能力の具体的な運用(行為)」としての *performance* の両面を含んでいるからである。

	<i>competence</i>	<i>performance</i>
<i>task handling</i>	知識	行為
<i>language resources</i>	知識	行為

あるタスクのハンドリングの仕方を知っているが、それを実際に遂行しようすると緊張してできない、という現象が起こるが、これは、知識と行為の両面が *task handling* に含まれているという証左である。同様に、文法について知っているがそれを使えない、というのは経験的な事実である。

ここでのポイントは、*communicative competence* を *task handling* と *language resources* の相互運動として捉えると、英語教育の包括的な指針として機能するという点である。発達の観点から、小学校と大学を貫くようなカリキュラムの編成原理を求める際に、まさにここで提起した *communicative competence* 論は実効性が高い。なぜなら、小学校、中学校、高等学校、大学の各ステージにおいて、どういうタスクがレリバント(*relevant*)であり、発達ステージにレリバントな *language resources* は何であるかを、具体的に思考することが可能となるからである。

ここで注目したいのは、**task handling** からは **Can-do** を、そして **language resources** からは **Can-say** を評価の基準として引き出すことができるということである。実際、本稿での主な主張点は、英語教育・英語学習の評価は **Can-do** と **Can-say** を両輪とした形で行うべし、というものである。これまでの **Can-do** 研究には **Can-say** の視点が欠落していたがゆえに、理論的整合性と応用可能性の高い **Can-do** システムが開発されてこなかったのである。以下では、**task handling** と **language resources** に焦点を当てながら、それぞれの概念装置の重要性を議論しておきたい。

## 2.2.1 **task handling** の観点

**task handling** という観点の導入は、前述で指摘した「4技能モデル」に問題を投げかけると同時に、代替案を提案するものである。

**speaking, listening, writing, reading** を等しく技能 (**skill**) と呼ぶこと自体に不自然さが付きまとう。**speaking** と **writing** が産出スキル (**productive skills**) で、**listening** と **reading** が受容スキル (**receptive skills**) と分類することはこれまでの慣わしである。しかし、「4技能モデル」には、少なくとも2つの本質的な問題が含まれている。まず、4技能モデルでは、4つの技能を切り分ける。しかし、話すという行為は同時に自分の声を聞くということと連動するし、聞いている相手もそれに応答すべく構えている。つまり、相手のコトバを聞く際に、聞き手は相手のコトバを理解しつつ、応答の仕方を考えているということである。ここから、産出と受容は話し手 **A** と聞き手 **B** に割り当てられる相互に独立した行為ではなく、同一個人内で切れ目なく連動した行為であるということになる。この連動性を見落としているところが第一の問題である。

そして第二に、**speaking** を **skill** と呼んだ途端に、コミュニケーションの目的の遂行ではなく、話すという行為そのものに注目し、それを評価することになるという問題が出てくる。つまり、発音、流暢さ、単語の使用、文法的な正確さ、表現の適切さなどが評価の基準となるのである。しかし、コミュニケーションの目的は、あるタスクを遂行することであり、評価の対象は、タスク遂行 (**task achievement**) に向けられるべきである。しかしながら、4技能モデルは、その性格上、技能的な側面に評価者の目を向けさせるという問題がある。

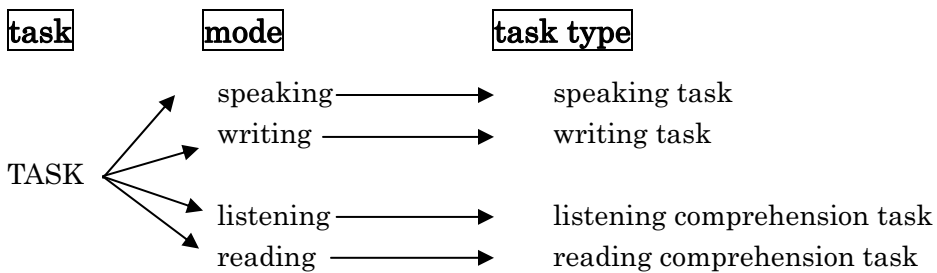
では、**task handling** という概念装置を導入することで、4技能モデルをどのように乗り越えることができるであろうか。**task handling** におけるタスクには、「顔を洗う」「朝食を食べる」のように言語を必ずしも伴わない **nonverbal task** と、言語を伴う **verbal task** とがある。タスクは、単純なものから複雑なもの、慣れ親しんだものから新しいもの、手続き的な流れがあるものから高い偶発性を伴うもの、等々、多様なものが含まれる。実際、生きるということとは、連続的にさまざまなタスクを処理することにほかならない。このように、タスクというものを広義に捉えると、すべての言語活動は、意識するしないにかかわらず、なんらかのタスクを遂行するために行われるものであるということになる。

言語教育では、主として、言語を使ったタスクに関心がある。ここで、「言語を使う」というところに着目すると、言語をどのように使うのかということに関心が向かう。すなわち、「言語をどのように使うか」ということは表現のモード (**mode of expression**) に注目するということである。**task handling** の観点からいえば、**speaking, listening, writing, reading** は

“skill” というよりも “mode” である。例えば、自己紹介を行うというタスクを遂行するのに、speaking (あるいは writing) の表現モードが選ばれるだろう。つまり、speaking mode を使って自己紹介というタスクをハンドリングするということである。

表現とは「表に現出する何か」ということだが、そこには、必ず表現の差し向け先が含意される。そこで、話されたものを聞く、書かれたものを読むという行為(タスク)が成り立つのである。表現モードには、表現する側の産出モードと、表現される側の理解モードが含まれる。そこで、listening mode と reading mode が関与するタスクを行うという捉え方も可能である。例えば、「大学で経済学入門の講義を受講する」というのは主に listening mode を使ったタスクであるし、「批評をするためにある小説を読む」というのは主に reading mode を使ったタスクである。

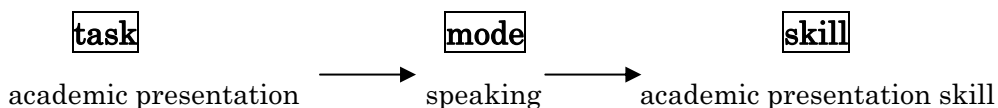
このように考え、タスクとモードの関係によってタスク・タイプを分類すると、speaking task, writing task, listening comprehension task, そして reading comprehension task の4種類がある。なお listening mode と reading mode を使うタスクの場合には、音声あるいは文字から意味を編成するという「理解(comprehension)」のプロセスが必ず関与するため、タスク・タイプとしては listening comprehension task, reading comprehension task と呼ぶのが適切である。



ここで speaking, writing, listening, reading をスキルとみなさず、表現モードとみなすことで、言語活動の multi-modal な特性をうまく捉えることができよう。つまり、聞くという行為は、話すという行為と切れ目なく連動しているのである。すると “modal shift (モード間でのシフト)” という考え方が必要となってくる。さらにいえば、ほとんどのタスクは、2つ以上のモード間のシフトを伴う multi-modal task であり、それを “composite task” と呼ぶことができる。

では、「スキル」という概念をここでの枠組みの中でどう位置づけるか。一言でいうなら、スキルはタスクを処理するために要求される何かであり、それは task handling の仕方に関する知識及び実践力である。例えば、大学における academic presentation というタスクを想定してみよう。ある話題について調査した内容の説明を行うというのがタスクであるが、表現モードとしては主として speaking である(もちろん、PowerPoint や Keynote などのプレゼンテーションソフトを利用する場合には、writing mode と reading mode が不可欠になるし、質疑応答では listening mode も当然関与する)。効果的なプレゼンテーションを

行うためには、スキルが必要となる。したがって、ここでの状況は以下のように記述することができる。



task handling の評価に関しては、まず、当初の目的をどれだけ効果的に達成したかによって測定される。極端な場合、英語が不十分でも、聴衆を魅了するようなプレゼンテーションであることもあり得るし、その場合、task achievement は高いといえる。しかし、言語的評価という観点からすれば、スキルの援用(skill employment)に注目することになる(この点については後述する)。

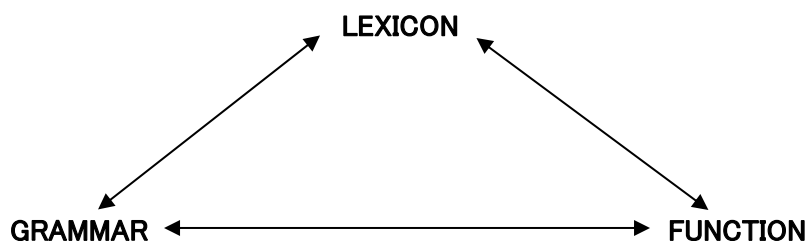
## 2.2.2 language resources の観点

task handling のための必要条件として language resources を指しているところに筆者の communicative competence 論の特徴がある。あるタスクを遂行するのに、単純な言語で行うこともあり得るし、洗練された言語で行うこともある。language resources は個人の持つ「言語レパートリー」であり、その内実の豊かさにおいては当然個人差がある。なお、厳密な言い方をすれば、language resources は task handling ための「言語的な資源」であって、実際の task handling においては、言語以外の resources も関与する。そこで、task handling と language resources の相互運動として定義される communicative competence は、“communicative language competence”あるいは“communicative language ability”と呼ぶのが適切であるということになるが、ここでは用語上の問題には立ち入らない(柳瀬 [2006]を参照)。

英語教育においては、学習者の language resources の充実化と task handling の機能性を高めることの2つがその主要な課題となる。このことは、上記の通り、task handling に照準を当てた Can-do という基準設定と、language resources に照準を当てた Can-say という基準設定の両方を必要とするということを含意するものである。すなわち、英語教育プログラムの目的を可視化するために、達成すべき評価基準の作成が要請されるのであるが、その評価基準には Can-do と Can-say の2つの側面を含める必要があるということである。

Can-say について論じるには、language resources をどう捉えるかという理論的な構図が必要となる。さもないと、アドホックな記述を避ける手段を持ち得ないからである。language resources には、語彙力(lexicon; lexical competence)、文法力(grammar; grammatical competence)、機能表現力(function; functional competence)の部門が含まれるというのが筆者の見解である。しかし、語彙力であるとか文法力が task handling のための resources として機能するためには、次の図のように、3部門が有機的に連携したものでなければならない。





なぜなら、言語というものは、全体としての体系であり、言語能力も統合的な表現・理解能力であるはずである。つまり、個人の中では、「これは語彙力、これは文法力」といった具合に分断しているわけではない。見方を変えれば、語彙力と文法力の関係性、文法力と機能表現力との関係性、機能表現力と語彙力との関係性といった相互連関を意識した language resources 論を構築しなければ、Can-do と協働する Can-say にはなり得ないのである。例えば、which や who は語彙項目である。しかし、同時にそれらの使い方の中に、関係節を導入する関係代名詞としての働きが含まれる。だとすると、which や who を使う語彙力という側面から関係節を産出するという文法力を説明することができる。もう1つの例を挙げれば、have はそれ自体でみれば語彙項目であるが、その使用においてはさまざまな構文的可能性がある。その可能性に現在完了形や使役構文などが含まれるが、構文的特徴を理解するには、have の語彙的意味特性を理解する必要がある。これも語彙力が文法力と関係していることの例である。同様に、ほとんどすべての表現には発話者の行為意図が含まれる。例えば *There is a bull in the field.* という表現にも、「野原に牛がいることを伝達する」という意図に加え、「驚きを表す(原っぱに牛がいる!)」「警告する(牛がいるから危ないぞ)」「注意する(ちゃんと牛を繋いでおけ)」などの意図が込められている可能性がある。行為意図とは「何をしたいのか」「何をしてほしいのか」に関する発話者の意図のことをいう。そこで、*Can you pass the salt?* といえ、文法的には法助動詞の can を使った疑問文であるが、機能的には「～してほしい」という依頼が含まれる。したがって、文法的な文を産出するという文法力とある行為意図を表現するという機能表現力との間にも不可分な関係が見られる。同じことが、機能表現力と語彙力の間についてもいえる。ある行為意図を表すための慣用的な表現というもの言語には存在する。例えば、*Could you please ...?* は「依頼」を表すための定型表現である。しかし、このチャンクとしての定型表現も *could, you, please* という語彙に還元することが可能であり、これらの語を使うという語彙力と、それによって依頼という行為意図を表現するという機能表現力には関係性がある。

いずれにせよ、language resources を構成する3部門を認められた場合、それらは相互に排他的な関係にあるのではなく、有機的に連関し合った関係にあるというのがここでの論点である。このことを認めた上で、あえて言うならば、3つの焦点として語彙力、文法力、機能表現力を取り出し、それぞれを Can-say の対象として記述することが可能である。その場合に重要なことは、語彙力、文法力、機能表現力についての理論があってはじめて論理的に妥当な Can-say の記述が可能となるということである。例えば語彙力に関する理論的考察がないまま Can-do 記述を行えば、「簡単な単語を使って」「基本的な語を使って」という文言を不用意にってしまうことになる。簡単な単語だとか基本的な語には put や

take が含まれるが、これらは決して「簡単な単語」や「基本的な単語」ではない。

つまり、「簡単な」あるいは「基本的な」という形容詞で特徴づけられる基本語の使い方こそ、実は高度な英語力が求められるのである。例えば「目に目薬をさす」「傷口に軟膏を塗る」「封筒に 100 円切手を貼る」はすべて put を使って、put eye drops in one's eyes, put some ointment on the wound, put a 100 yen stamp on the envelop のように表現することができるが、TOEFL<sup>®</sup>などで高得点をとることができる大学生の多くが、put をこういった状況で使い切ることにむずかしさを感じている。基本語力とは「基本語を使い分けつつ、使い切る力」のことをいうが、基本語力は英語を経験するだけでは身に付けることのできない能力である。基本語に関する記述を行うには、基本語の意味理論が必要なものであり、それがないまま「基本的な語を使って…することができる」といった類の Can-do 記述を行えば、結局は、表面的な根拠をもたない記述になってしまう。

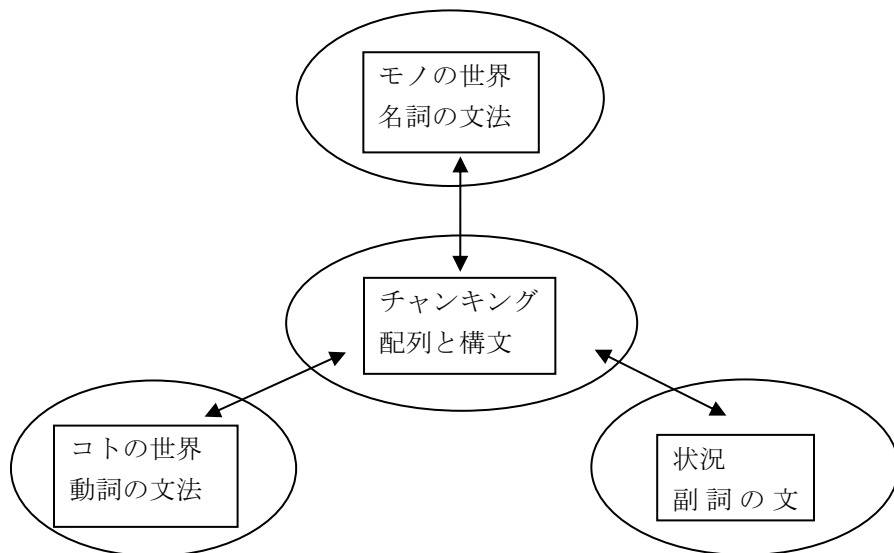
すると、ここでの問題は2つあることになる。その1つは、Can-do 記述に Can-say の視点が欠けているという問題であり、もう1つは、Can-say を行う際に、その記述が該当する言語力に関する妥当な理論を必要とするという問題である。以下ではまず文法力を例にししながら、理論的枠組みを伴う Can-say とはどのようなものかについて見ていくことにしたい。

### 文法力における Can-say

まず、文法力とは何かを規定する理論が必要である。この問題については、「状況に応じて適切な英語表現を編成する力」と定義しておくことができよう。「状況に応じて適切な」とは、日常会話を行う場合と学术论文を執筆する場合とでは、「文法的適切さ」というものが異なる可能性があるということである。日常会話では、文法的に正しすぎれば、不自然な英語になる、という可能性がある。というのは、日常会話は、協働作業を通じた断片の連鎖によって、テキストが編成されていくからである。文法的に正しい文を心の中で生成し、それを発話するというのは、日常言語の実相を捉えていない。一方、学术论文では、文としての文法性が厳しく求められる。いずれにせよ、文法力とは、状況にふさわしい英語表現を編成する力のことである。

文法力に着目して Can-say の記述を行うには、文法の構図がなければならない。筆者は、文法の姿を捉えるのに、「句(節)の作り方と語順」に注目している。心理言語学的に言えば、「チャンクの作り方とチャンキングの仕方」が文法である。チャンクの作り方についての注意点としては、規則に従った(rule-based)チャンク形成と慣用的(conventional)なチャンクがある、ということである。Can-say は、発達の観点を考慮して、記述していかなければならないが、その際に、スパイラル編成(らせん状に表現の可能性[文法力]が伸びる)という見方が重要である。

さて、文法をチャンクの形成の仕方とチャンキングの仕方として捉えた場合、発達の、文法力が同心円状に伸びるという枠組みが示されなければ、Can-say の記述は理論的妥当性を欠いたものになってしまう。その枠組みについて、筆者は、次のように考えている(田中, 2008)。



つまり、人間が世界について語る際の仕組みが文法である。世界を語るという際に、世界は、モノ(things)の世界として捉えることができる。モノの世界を語るための文法は「名詞の文法」であり、名詞の文法により「名詞チャンク」を形成することが可能となる。しかし、モノとモノが関係しあうことで状態や動作を含むコト(events)の世界が生まれる。ここでは「動詞の文法」が中心となる。動詞の文法には、時間や動作・状態のありように関するテンス・アスペクトの調整、話し手の心的態度を語る方法、それに動詞が呼び起こす共演情報と構文的可能性の3つが含まれる。ここでは、「動詞チャンク」に関心が置かれる。コトはかならず状況(circumstances)の中で起こる。そこで、状況を表すための「副詞の文法」が必要となり、それによって「副詞チャンク」が形成される。5W1H でいえば、**who** と **what** はコトの世界に関与するが、**when, where, why, how** は状況に関する情報である。さらに、名詞チャンク、動詞チャンク、副詞チャンクを連鎖させて表現する際には、チャンクを配列するというチャンキングが必要となる。チャンキングは、語順に沿って行われるが、言語には慣用的な構文も含まれる。いずれにせよ、文法とは「チャンクの形成の仕方とチャンキングの仕方に関する規則である」と定義することができる。

さて、ここまでの理論的な枠組みが出来れば、後は名詞の文法、動詞の文法、副詞の文法、それにチャンキング(語順と構文)文法の詳細を示すという手続きに入る。文法能力における **Can-say** のイメージをある程度具体的に描くと、以下のようになる(詳細は田中[2008]を参照)。

## CAN-SAY: 文法能力

### 名詞の文法的な視点

#### 1. 対象について語る: 名詞形

対象: 仕切り感のある対象と仕切り感のない対象 a coffee / coffee

相手との共有感覚 the sun

代名詞・指示詞: you, we, they, it, etc.; this, that, these, those, etc.

---

2. 対象を形容する(前置修飾, 後置修飾) & 数量を示す

「どういもの・人であるか」を示す(形容詞);モノの数量を表す(数量詞)

前置修飾: 形容詞の配列;形容詞の強弱

後置修飾: 前置詞句;副詞;形容詞句;現在分詞;過去分詞;関係節;同格

数量を示す: all, no, many, much, a lot of, some, a few, a little, every, each, a great number of, etc.

### 動詞の文法的な視点

3. 状態や出来事について語る(動詞の語彙文法的な視点)

主語 + 動詞 +  $\alpha$  (名詞 / 副詞 / 形容詞 / 前置詞句 / why)

主語 + 動詞 +  $\alpha$  (名詞 + 名詞)

主語 + 動詞 +  $\alpha$  (名詞 + 形容詞 / 副詞 / 前置詞句)

主語 + 動詞 +  $\alpha$  (動詞的要素[doing / to do])

主語 + 動詞 +  $\alpha$  (名詞 + 動詞的要素[do / to do / doing / done])

主語 + 動詞 +  $\alpha$  (節[that 節 / wh 節]; 名詞 + 節)

be, have, keep, run, eat, take, give, open, pull, make, etc.

---

4. 「現在のこと」を語る

現在・単純形; 現在・進行形; 現在・完了形; 現在・完了進行形; 過去・単純形 (I found it!); 過去・進行形 (I was wondering if ...)

---

5. 「過去のこと」を回想して語る

過去・単純形; 過去・進行形; 過去・完了形; 過去・完了進行形

---

6. 「未来のこと」を展望して語る

will / be going to / 現在・進行形 / 現在・単純形

want to, decide to, hesitate to, be planning to, etc.

will + 進行形; will + 完了形; will + 完了進行形

---

7. 「語り手の態度」を表す

法助動詞: can, will, may, must, shall, would, could, might, should, etc.

助動詞関連表現: be going to, be able to, used to, have to, need to, dare to, be supposed to, etc.

副詞: definitely, probably, maybe, etc.

---

8. 視点と出来事: 態

受動態の表現の特徴

受動態の条件

副詞の文法的な視点

9. あることの状況を語る

時に関する表現: now, then, today, tomorrow, three Sundays ago, a little while ago, etc.

場所に関する表現: in the rain, on the ceiling, under the skin, over the table, etc.

目的・結果に関する表現: in order to, so ... that, in order that, so as to, only to, never to, etc.

手段や道具に関する表現: by mail, with a dictionary, by means of, with use of, etc.

仮想の状況を設定して語る表現: 現在の事実と異なる仮想の想定; 過去の事実と異なる仮想の想定; 未来の出来事で起こりうる可能性が低いことの想定

10. 思いを繋ぐ, 関連づける: 接続, 連結

接続詞(時間・理由・条件・対立など)

and, or, but, so, both A and B, either A or B; when, while, as, as soon as, after, before; since, because, now that; if, unless, even if, as long as; although, despite the fact that, etc.

副詞: in addition, however, to begin with, then, etc.

語順と構文論的視点

11. 主語を立てる: 命令文と平叙文

主語 + 動詞 +  $\alpha$  におけるいろいろな主語

動詞 +  $\alpha$  : 命令文とその機能

12. 問う — 答える: 疑問文で表現

YES/NO 疑問

WH 疑問

依頼・提案・申し出・同意を求めるなど語用論的機能

13. 打ち消す: 否定文で表現

コトの否定: e.g., I don't do it.

頻度の否定: e.g., I'll never do it.

モノの否定: e.g., I have no money.

部分否定; 二重否定

14. 比較する

類似と相違

比較: Aと同じぐらい B; Aより B

最上級: ~の中で一番...

15. 誰かの言ったことを伝える: 語法

「～によれば」

「Aは言った, “……”と」

「Aは～ということを使った」

16. ある情報を強調する

強調構文

音声的調整によるもの

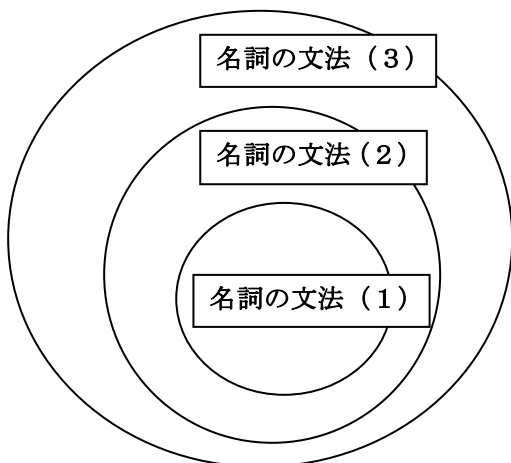
この英文法の全体像から、例えば「比較する」という項を取り上げた場合、次のような **Can-say** の記述を行うことができる。

**CAN-SAY**: 物事を比べてみてどうなのかを表現することができる

- ある点において A は B と似ているということが表現できる。
- ある点において A は B と違っているということが表現できる。
- A と B は同じぐらい～だ(同じぐらい～でない)ということが表現できる。
- A は B よりももっと～だということが表現できる。
- ある集合の中で A が一番～であるということが表現できる。
- 最上級を強調して「ズバ抜けて一番～」ということが表現できる。

自己診断のために **Can-say** を利用する場合には、例えば7段階の自信度をスケール上で判定することを求めることができよう。

ここで重要なポイントは、英文法の全体像を示すことで、例えば、名詞の文法であれば、それが発達のプロセスを経て、同心円状に内実を豊かにしていく形で **Can-say** の記述を行うことができるということである。同様のことが、動詞の文法、副詞の文法においてもいえる。



さて、Can-say は文法能力だけでなく、語彙能力、機能表現力などについても記述する必要があるが、いずれの場合にも、語彙に関する理論、機能表現に関する理論なくしては、妥当性の高い記述は行うことはできない、というのがここでの論点である。以下では、語彙力に関する Can-say についても若干の考察を行っておきたい。

### 語彙力における Can-say: 形容詞と名詞

語彙力とは、「基本語力(基本語を使い分けつつ使い切る力)を基盤にしつつ、語彙の大きさと話題の幅(size & thematic range)」と定義することができる。ここでは、語彙の大きさと話題の幅に注目してみよう。その場合、話題の幅を決める理論的枠組みが必要となる。理論的枠組みについては品詞論を考慮する必要があるが、ここでは、形容詞と名詞についてみてみよう。

形容詞力に関する Can-say 記述を行う際に、記述者が形容詞の意味世界(すなわち、話題の幅)に関する理論的構図を持っているかどうかで、記述内容の妥当性が決まる。以下は形容詞の意味世界に関する概念分析である(田中・佐藤・河原, 2007)。

#### 形容詞の意味世界の概念分析(形容詞のリストは例)

- (1) 視覚感覚: 大きさ(big, large, little, small; tiny, minute, huge, gigantic, massive) / 広さ・太さ・濃さ(wide, broad, narrow, thick, thin, slim, fat) / 長さ・高さ・深さ・遠さ(long, short, high, tall, low, deep, shallow, distant, remote) / 色彩・明暗 / 清濁・美醜(clean, clear, dirty, pretty, beautify, cute, handsome, attractive, ugly) / 形体・輪郭(flat, round, sharp, dull, keen, straight, direct, tight, loose)
- (2) 身体感覚: 肌ざわり(hot, cold, cool, dry, wet, hard, firm, soft, rough, heavy, light) / 味覚(delicious, sweet, sour, bitter, salty) / 聴覚(quiet, silent, calm, noisy, loud) / 方向(right, left, opposite) / 強度(strong, powerful, weak, mild, violent)
- (3) 価値判断: 善悪可否(good, great, nice, fine, wonderful, excellent, perfect, fair, bad, terrible, awful, painful, evil, positive, negative) / 価値・効率(valuable, precious, useful, useless, cheap, expensive, famous, popular, convenient, reasonable) / 真偽・正誤(true, false, correct, right, wrong, real, pure, idea) / 必要性(important, necessary, essential, vital)
- (4) 状況判断: 難易(easy, difficult, simple, tough) / 可能性(possible, impossible, feasible) / 複雑さ(complex, mysterious, profound) / 安全性・快適さ(safe, dangerous, comfortable, cozy)
- (5) 性格: 賢さ・慎重さ(wise, clever, intelligent, smart, careful, thoughtful) / 愚かさ・粗暴(careless, foolish, stupid, rude, selfish) / 優しさ・こまやかさ・親しさ(nice, kind, gentle, sensitive, cheerful, friendly) / 正直さ・勇敢さ(honest, frank, brave) / 厳格さ・律儀さ・内気さ(strict, patient, serious, polite, shy)
- (6) 内面的反応: 確かさ(sure, certain, obvious, definite, absolute) / 感情的反応(happy, glad, pleased, excited, surprised, angry, sad, sorry, anxious, nervous, afraid, jealous, lonely, ashamed, unhappy, proud, lucky, grateful, hopeful) / 興

- 味・関心・意識(interested, interesting, funny, curious, boring, bored, aware)
- (7) 領域限定のためのラベリング:ジャンル(academic, educational, political, legal, economic, industrial, scientific, electric, medical) / 分類・区分(male, female, physical, mental, public, official, private, personal, secret, casual, informal, formal, poor, rich) / 位置づけ(main, major, junior, senior, elder, basic, middle, central, general)
- (8) 比較:異同(same, equal, similar, alike, different) / 固有(unique, special, specific, characteristic) / 希少(strange, rare) / 普通(common, normal, usual)
- (9) 時間の流れ:活動状態(busy, lazy, active, free, absent, present, alive, healthy, hungry, tired, drunk, sleepy, successful) / 成長過程(young, old, mature, sick, ill, dead, early, late, new, fresh, modern, original, classic, traditional) / 前後関係(original, previous, former, following, next, final)
- (10) 話題別:時間(daily, monthly, weekly, everyday, regular) / 速度(fast, quick, slow, sudden) / 天候(sunny, cloudy, rainy, windy) / 能力(able, unable, blind, deaf) / 容器・開閉・密度(empty, full, open, closed, crowded) / 親疎・関係(familiar, favorite, close, dependent, independent)

ここで示したような形容詞の概念領域が参照枠としてあれば、例えば「善悪可否、価値・効率、真偽・正誤、必要性を表す形容詞を使ってある対象あるいは状況に対する価値判断を表すことができる」といった記述を行うことができる。別の切り口を採用すれば「善悪可否を表す形容詞として{good, great, nice, fine, wonderful, excellent, perfect, fair, bad, terrible, awful, painful, evil, positive, negative}を使うことができる」という記述の仕方も考えられよう。いずれにせよ、形容詞の意味世界とは何かについての概念分析があつてはじめて、形容詞に関する妥当性の高い Can-say が可能になるということである。ここで示した 10 領域の中でどれが語彙的に強い(あるいは弱い)か、さらには各領域内でのどこが語彙的に強い(弱い)かを示すことができれば、学習者ひとりひとりの語彙力(ここでは形容詞力)を共通の基準にしたがって記述することが可能となる。

形容詞だけでなく、動詞の場合はどうか、名詞の場合はどうか、といった具合に、品詞論的な観点から語彙の意味世界を概念分析することで「話題の幅」を決めることができ、それぞれの話題における語彙の大きさについて語る事が可能となるのである。名詞の世界の場合は、話題の幅という場合、文字通りの、話題(theme)を取り上げることができる。もっとも、領域に限定されない一般名詞(common noun)が名詞力においては重要であるが、ここではいわゆる話題別に分類される名詞に注目する。問題は、話題をどう分類するかであるが、筆者は、例えば以下のような枠組みが有用であると考えている。

#### 名詞の意味領域

社会

【経済・財政・金融・経営・労働】

【メディア・情報・通信・コンピュータ・放送・新聞】



**【政治・法律】**  
**【軍事・防衛】**  
**【犯罪・警察・社会問題・性風俗】**  
 生活  
**【医療・保険】**  
**【教育】**  
**【住生活・料理・食料・服飾】**  
**【結婚・家庭】**  
 娯楽  
**【音楽】**  
**【スポーツ】**  
**【交通・旅行】**  
 自然・科学  
**【天気・気象・気候】**  
**【地形・動植物】**  
**【環境】**  
**【宇宙】**  
**【バイオテクノロジー・ニューサイエンス】**

ここで示したのはあくまでも枠組みであり、それぞれの話題に名詞が分類される。そして、語彙の大きさの観点から Can-say 記述を行う場合には、それぞれの話題を語る名詞の数が問題となる。例えば、上記の話題の中で「生活:教育」を取り上げると、上級者の場合には、以下のような名詞が language resources に含まれることになる。

**A: absence report** 欠席届 / **absolute evaluation** 絶対評価 / **academic programs** 学問分野 / **academic year** 学年度 / **academy of music** 音楽学校 / **achievement award** 成績優秀賞 / **achievement test** 達成度テスト / **admission free** 入学無料 / **admission** 入学許可 / **adult education** 成人教育 / **alma mater** 母校 / **alternative education** ちょっと変わった教育 / **alumni association** 同窓会 / **application form** 応募用紙 / **application** 入学申し込み / **arithmetic** 算数, 計算 / **art school** 美術学校 / **assembly hall** 講堂 / **assistant professor** 助教授 / **associate professor** 準教授 / **attendance** 出席 / **audit student** 聴講生 / **auditorium** 講堂 / etc.

**B: bachelor** 学士号 / **board of education** 教育委員会 / **boarding school** 全寮制の学校 / **book report** 読書レポート / **box lunch** 弁当 / **braille** (ブライユ式) 点字(法) / **branch school** 分校 / **bulletin board** 掲示板 / **bullying** いじめ / etc.

**C: CAI (Computer-Aided / Assisted Instruction)** コンピュータを利用した教育システム / **campus** キャンパス / **certificate** 証明書 / **certificate examination** 検定試験 /

certificate of graduation 卒業証明書 / chairperson 学部長 / cheating カンニング / circle (学校などの)サークル / class 授業, 学級, クラス, 授業, (卒業年度の)同期卒業生 / class reunion 同窓会 / club (学校などの)部, クラブ / code 規則 / dress code 服装規則 / school code 校則 / coeducation 男女共学 / college 単科大学 / commencement 卒業式 / commercial high school 商業高校 / compulsory education 義務教育 / corporal punishment 体罰 / correspondence course 通信科目 / correspondence school 通信制学校 / course of study 学習指導要領 / cram school 学習塾 / credentials (卒業する大学生に渡す)卒業証明書 / credit 単位 / curriculum 教科課程, カリキュラム / etc.

名詞と形容詞では分類の基準が異なるが、語彙の大きさに注目して Can-say 記述を行う場合には、どの話題〔領域〕の形容詞あるいは名詞が個々人の language resources に含まれているかが評価の関心事になる。また、学習者の側からすれば、それぞれの品詞領域の全体像が示されることで、自らの language resources の現状を可視化することができ、学習の目標それに至る設計を行うことができるようになるのである。

### 3. 記述の抽象性・曖昧性

さて、Can-do の記述は、概して、抽象的で曖昧なものが多い、と先に述べた。例えば、「20 分程度のプレゼンテーションを行うことができる」と記述した場合、それは、「どういうプレゼンテーションか」、また「『行うことができる』とはどういう意味か」が問われなければ具体性を帯びた評価の指針にはなりえない。「20 分程度のプレゼンテーションを行うことができる」という Can-do 記述そのものに問題があるのではない。問題は、こうした記述の背後にプレゼンテーションというタスク論とその評価論があるかどうかである。

#### 3.1 Academic Presentation の場合

タスク論と評価論は連動している。タスクの特性が明らかになってはじめて、その評価の観点も決まるからである。一口に「プレゼンテーション」といっても、academic presentation と business presentation では異なるし、さらに現場密着型の coaching を伴うプレゼンテーションと政策立案・提言にかかわる問題発見・解決型のプレゼンテーションとでは、その特性と評価の観点が異なるはずである。

プレゼンテーションのタイプを指定することができたとした場合、さらに重要なことはそうしたプレゼンテーションを「行うことができる (Can-do)」とはどういうことが説明されないまま、Can-do の記述に加えられても、あまり意味を成さない。筆者が見るところ、これまでの Can-do の記述は、総じて、評価の観点を欠いたものが多いように思われる。では、例えば「20 分程度の academic presentation を行うことができる」という場合、どういう評価観点で Can-do を判定することができるであろうか。ここでいう「評価の観点」がどういうものであるについて例証を行ってみたい。以下に示すのは、筆者が大学生を想定し、彼らに academic presentation をさせた場合の評価の観点として作成したものである。なお、この評価システム(評価論)には筆者の academic presentation というタスクに関する考察(タ

スク論)が織り込まれている。

**Academic Presentation Evaluation Sheet**

Keys: 1 – extremely, 2 – quite, 3 – slightly, 4 – neither, 5 – slightly,  
6 – quite, 7 – extremely

The student who is making a presentation about his / her work

**Delivery & Attitudes**

(1) speaks in a voice that is:

unclear 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 clear

(2) speaks at a speed that is:

hard to follow 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 easy to follow

(3) times his presentation:

poorly 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 well

(4) organizes his / her presentation so that the amount of information is:

unsuitable 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 suitable

(5) shows his / her enthusiasm in getting his / her points across:

to a low degree 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 to a high degree

(6) seems prepared:

poorly 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 well

(7) seems confident:

to a low degree 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 to a high degree

**Language & Rhetorical Organization**

(8) organizes his / her presentation using academically appropriate language:

poorly 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 well

(9) communicates his / her points even if he / she does not know the appropriate English expressions:

ineffectively 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 effectively

(10) shows the ability to monitor and edit [self-repair] his / her English while making the presentation:

ineffectively 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 effectively

(11) organizes his / her presentation in a way that fits the type of presentation required (problem-solving type, opinion-statement type, research-oriented type, etc.):

unsuitably 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 suitably

**[Content]**

(12) explains why the topic is important:

poorly 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 well

(13) organizes his / her points:

incoherently 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 oherently

(14) explains each of his / her points:

unclearly 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 clearly

(15) defines his / her technical terms:

unclearly 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 clearly

(16) uses visual aids (PowerPoint included):

ineffectively 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 effectively

(17) uses examples and statistics:

ineffectively 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 effectively

**[Interactivity & Adjustability]**

(18) holds listeners' interest:

to a low degree 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 to a high degree

(19) adjusts his / her presentation if the listeners are not understanding it well:

rarely 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 often

(20) answers questions:

ineffectively 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 effectively

Related handouts if any:

poor      fair      good      excellent

Overall Evaluation:

Task handling Competence (Persuasiveness + Attractiveness)

poor      fair      good      excellent

プレゼンテーションの善し悪しは、最終的には、overall evaluation によって評価することになる。その場合、「説得力」だとか「魅力」ということが評価の基準になるように思われる。しかし、Can-do が英語教育の指針として機能するためには、academic presentation を評価する際に、何が評価基準になるかについての考察が示されなければならない。前述の評価表では、以下の側面に注目しており、ここに academic presentation というタスク論が反映されている。

Delivery & Attitudes

Language & Rhetorical Organization

Content

## Adjustability & Interactivity

ここで前提となるタスク論の特徴の一つとして、**Delivery & Attitudes** の側面に、発音やイントネーションなどに関する指標は具体的には示されていない、ということ挙げることができる。ここで重視しているのは **clear – unclear** の指標である。さらに、(2) の指標に見られるように、話す速度によって **easy to follow – hard to follow** が影響を受けることが前提として示されている。

(1) speaks in a voice that is:

unclear 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 clear

(2) speaks at a speed that is:

hard to follow 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 easy to follow

(3) times his presentation:

poorly 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 well

(4) organizes his / her presentation so that the amount of information is:

unsuitable 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 suitable

(5) shows his / her enthusiasm in getting his / her points across:

to a low degree 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 to a high degree

(6) seems prepared:

poorly 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 well

(7) seems confident:

to a low degree 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 to a high degree

さらに、「発表内容の全体量(3)」だとか「時間内での配分(4)」なども **delivery** に大きな影響を与える。**attitudes** としては、「熱意(5)」「準備(6)」「自信(7)」などが含まれる。

**Language & Rhetorical Organization** においては、**academic presentation** に相応しい言語であるかどうか(8)、**presentation** の中でも **academic presentation** の情報の構造化になっているか(11)などを問うと同時に、実地では原稿の棒読みではなく、アドリブ的要素を踏まえながら発表を行うということが前提として含まれているため、適当な表現が見つからない場合でもそれにうまく対応できるかどうか(9)、また言語的に間違っただけに、それを自然な形で自己修正できるかどうか(10)、などが考慮点となっている。

プレゼンテーションにおいては「何を」の部分、つまり **content** が重要であることは言うまでもない。そこで、この評価表では、トピックの重要性(12)、論点の整理(13)、それぞれの論点の説明(14)、専門用語の定義(15)、視聴覚メディアの有効利用(16)、例示や統計の利用(17)が指標に含められている。

そして、もうひとつの考慮点として **Adjustability & Interactivity** を取り上げている。

(18) holds listeners' interest:

to a low degree 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 to a high degree

(19) adjusts his / her presentation if the listeners are not understanding it well:

rarely 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 often

(20) answers questions:

ineffectively 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 effectively

ここでは「聴衆に目を向けているか(18)」が関心事である。聴衆にうまく理解されていないと思えば、発表者は「発表内容を適宜調整(19)」する必要がある。さらに、**academic presentation** の成否の鍵は質疑応答である。ここでは、聴衆からの質問に対して効果的に応答しているかどうか(20)が重要な指標となる。

ここで示した、**academic presentation** の評価表は従来のものにはない独創性を備えているはずである。それは、**academic presentation** というタスク特性を分析し、それを評価の基準に加えて作成したものだからである。ここで筆者が示したいことは、**Can-do** が具体的で効果的な記述であるためには、**Can-do** で記述された内容(タスク)に関する理論とその評価の仕方を併せ持つということ、そして、ここでの条件を満たす形で記述された **Can-do** は、学習者からみれば自己診断だけでなく、学習目標を明示化することになり、教師からみれば、指導のポイントを明示化することになる。

### 3.2 Research Paper の場合

同様に「15枚程度の **research paper** を書くことができる」という **Can-do** 記述を考えてみよう。まずタスク論として、**research paper** であるために満たさなければならない条件を明示化する必要がある。「**research paper** とは何か」を説明するのがここでいうタスク論である。タスク論で示される条件は評価の観点としても機能する、ということは上記の **academic presentation** の場合と同じである。さて筆者は、**research paper** としての要件としては以下の条件が含まれると考える。

#### Abstract

Is the research problem stated?

Are the number and type of subjects and instruments described?

Is the design used identified?

Are procedures described?

Are the major results and conclusions stated?

#### Introduction

##### Problem

Is the research problem stated?

Is the problem researchable?

Is background information on the problem presented?

Does the problem statement indicate the variables of interest and the specific

relationship between those variables which is to be investigated?  
Are variable operationally defined?

### Review of Related Literature

Is the review comprehensive and appropriate?  
Have references been critically analyzed and the results of relevant studies compared and contrasted?  
Is the review well-organized?  
Does the review conclude with a brief summary of the literature and its implications for the problem investigated?  
Do the implications discussed form a rationale for the hypotheses which follow?

### Hypotheses

Are specific questions to be answered listed or specific hypotheses to be tested stated?  
Does each hypothesis state the relationship between variables?  
Is each hypothesis testable?

### Method

#### Subjects

Are the size and characteristics of the population studied described?  
If a sample is selected, is the method of sample selection described?  
Are the size and characteristics of the sample described?

#### Instruments

Is a rationale given for selection of the instruments used?  
Is each instrument described in terms of purpose and content?  
Are the instruments appropriate for measuring the intended variables?

#### Design and Procedure

Is the design appropriate for testing the hypotheses of the study?  
Are procedures described in sufficient detail to permit them to be replicated by another Researcher?

### Results and Discussion

Are appropriate descriptive statistics presented?  
Is every hypothesis tested?  
Are the results clearly presented?  
Are the obtained data analyzed using appropriate statistics?

- Are the tables and figures well organized and easy to understand?
- Is each result discussed in terms of the original hypothesis to which it relates?
- Is each result discussed in terms of its agreement or disagreement with previous studies?
- Are generalizations made that are not warranted by the results?
- Are theoretical and practical implications of the findings discussed?

#### Summary and Recommendations

- Is the problem restated?
- Are the major results and conclusions restated?
- Are recommendations for future research made?

#### References

- Are all references cited in the study described in a stylistically appropriate way?

ここでリストした条件は、research paper に含むべき情報でもあり、ある文章を research paper として評価する際の観点としても機能するものである。構造的にみると、research paper には以下のようなセクションが含まれる。

#### Abstract

#### Introduction

#### Method

#### Results and Discussion

#### Summary and Recommendations

#### References

そして、Abstract, Introduction などそれぞれのセクションには役割があり、その役割に応える文章を書くことが research paper を書くということである。言い換えれば、上記の情報を過不足なく含める形で文章を書くことができること、それが「research paper を書くことができる (Can-do)」ということの定義なのである。

いずれにせよ、Can-do 記述の対象となるタスクの要件が前提として定義されてはじめて、有意義な Can-do 記述になるというのが、筆者のここでの論点である。すなわち、「講演の発表者の紹介をする」「ある新商品の説明を口頭で行う」「香辛料の文化比較を行い、その考察を文章で表現する」「ある論説文を批判的に読む」など簡単なものからむずかしいものまでさまざまなタスクが考えられるが、それぞれがどんなタスクであれ、その特性を明らかにするタスク論と、タスクの達成度を測る評価論があつて Can-do 記述は、評価の基準としての役割を果たすようになるのである。同じ内容の Can-do 記述であつたとしても、それが原理(タスク論と評価論)に基づいているか否かで、その価値には大きな差異が生じるのである。



#### 4. 国際語としての視点の欠如

英語が対象言語である場合、その Can-do において「国際語としての英語」(Crystal, 2003)の視点をどう取り込むかが大きな課題となる。このことは、communicative competence の捉え方においても同様で、従来は、native-speaker model が前提になってきた。CEF は、英語教育に限った枠組みではないが、少なくとも英語も対象言語に含まれる。そこで、CEF の Can-do の記述傾向を見ると、native-speaker model に依拠した文言が随所にみられる。それは、CEF の communicative competence の構図の反映でもある。CEF では「社会言語的能力」を以下のように規定している。

“sociolinguistic competences” refer to “the socio-cultural conditions of language use,” or people’s sensitivity to “social conventions” that include “rules of politeness, norms governing relations between generations, sexes, classes and social groups, linguistic codification of certain fundamental rituals in the functioning of a community.”

この規定を反映してか、例えば listening comprehension に関する Can-do として以下のような記述が見られる。

##### Beyond the Overall Listening Comprehension

##### Level C-1

Can understand enough to follow extended speech on abstract and complex topics beyond his/her own field, though he/she may need to confirm occasional details, especially if the accent is unfamiliar. Can recognize a wide range of idiomatic expressions and colloquialisms, appreciating register shifts.

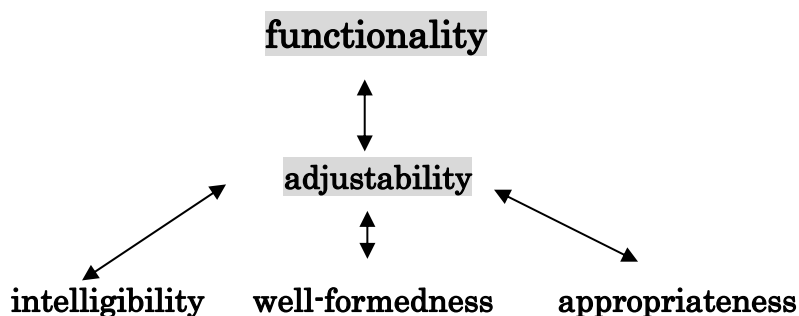
すなわち、idiomatic expressions であるとか colloquialism という用語の背後には、母語話者にとってもイディオムであり、自然な口語表現である、という前提がある。また、上記の社会言語的能力についても、特定文化の規範 (specific culture norms) が前提になっていることは “of a community” という文言からも読み取ることができる。

英語が国際語として使用される状況においては、英語を母語とする人たちの規範の優位性を強調することはできない。規範は文化的に決定されるのではなく、場面的に決定されるという立場を採用することが国際語としての英語においては求められる。通常、言語使用の規範においては、「正しさ (well-formedness)」と「適切さ (appropriateness)」が構成要因となる。それに「理解可能性」という intelligibility が暗黙の前提となる。文法的な正しさというのは、言語的な規範であり、必ずしも文化固有性とは関係ない。問題は適切さのほうであるが、ここに文化的要因が入る可能性がある。

これまで、適切な表現であるかどうかは native-speaker model で決められ、彼らの規範に適應させることが英語学習の方向性であった。つまり、母語話者のように英語を使うことが学習の目標となったのである。これは「適用モデル (adaptation model)」である。しか

し、英語が国際語として広く使用されるようになると、適切であるかどうかは文化的に決まるのではなく、場面が決めるのであるという考え方がでてくる。例えば、日本人とインドネシア人が英語でやりとりをしている場面で、アメリカ文化の規範が有効であるという保証はない。たとえ、アメリカ文化において適切なイデオムと口語表現を使ったとしても、それがコミュニケーションの成立につながるという状況が考えられるからである。もちろん、「互に通じあうこと(intelligibility / mutual intelligibility)」が最低必要な条件であるが、これとて最初から決まる条件ではなく、実際に通じ合わなければ、意味の交渉を経て、通じるような状態にすればよい、という考え方が出てくる。これは、英文としての文法的な正しさにおいても、適切さにおいても同様である。

すると、国際語としての英語の視点を取り入れた場合、最重要なのは「機能性(functionality)」である。すなわち、使っている英語が機能的であるか否かである。そして、機能性は動的に調整される。そこで、調整可能性(adjustability)という概念装置を導入することで、動的な調整モデルを構想することが可能となる。



この図では、従来の規範を決める基準として intelligibility, well-formedness, appropriateness が挙げられている。なお well-formedness という用語は「形が整っていること」を指すが、一般的には、文法性(grammaticality)あるいは「文法的に正しい英文であること」をいう。最上位に機能性(functionality)が置かれ、機能性を高めるために必要な要素として調整可能性(adjustability)が置かれている。通じなければ、通じるように調整する、文法上の逸脱がコミュニケーション上で問題になれば文法的な調整をする、そして、表現行為が場面的な適切さを欠いていればその調整を行うという能力が規範の多様性を前提とする国際語としての英語力においては不可欠である。

ここで示しているのは「適応モデル」に対して、「調整モデル」である。適応(adaptation)モデルでは、適応の先が先験的に決められ、それに合わせようとする学習者の努力が必要となる。一方、調整(accommodation)モデルでは、英語における言語的多様性を前提とし、違いがあれば、それを場面で調整するというものである。通じ合わなければそれも調整の対象になるし、文法的な文であることが求められる場面では、それも調整の対象である。逆に、文法性を引き下げることで機能性を高めるということもありうる。そして、表現活動が適切であるかどうかは、文化によってではなく、状況(場面)によって決められ、状況的に適切でなければ、それも調整されることによって全体としての機能性を高めることになる。

ここで示したのは、これまでのような **native-speaker model** を前提にした静的なモデルではなく、調整可能性を導入することで機能性を絶えず高めることができる動的モデルである。Can-do の記述においても、機能性や調整可能性が考慮されるか否かで、その内容に大きな違いが出てくることは明白である。

## 5. おわりに

Can-do 研究は重要である。もちろん、Can-do なのか **be able to do** なのか、あるいは **should be able to do** なのかなど、**can** の意味を巡る議論は必要である。しかし、Can-do 研究をより十全に行うためには、それを導く **communicative competence** 論が必要となる。本稿では、**task handling** と **language resources** の相互運動として捉える理論的構図を示した。そこから得られる帰結として、Can-do 研究はいわゆる Can-do のみならず、Can-say にも注意を向け、Can-do と Can-say を両輪とした、広義の Can-do 研究を行う必要があるというものである。狭義の Can-do は **task handling** の能力(知識と行為)に照準を当てたものであるが、その場合、4技能モデルからの脱却が必要であるという指摘を行った。さらに、**language resources** に注目した Can-say が妥当性を確保するためには、それを構成する例えば文法力とは何か、文法の全体像はどういうものかについても具体的な背景がなければならぬということを指摘した。文法の全体像が示されることではじめてアドホックではなく、原理に基づいた (**principled**) Can-say の記述が可能となるからである。

さらに、現行の Can-do の記述は、抽象的かつ曖昧であるという印象がある。その根本原因は、例えば「ある話題について 20 分のプレゼンテーションを行うことができる」という場合、ここで意図しているプレゼンテーションとはどういう行為かというタスク論、そして「行うことができる」という場合、それをどう評価観点から判断しようとするのかという評価論が考慮されていない、あるいは明示されていないからである。本稿で指摘したもう一つの点は、これまでの Can-do 研究では、英語を対象言語とした場合、「国際語としての英語」という視点が真正面から考慮されず、**native-speaker model** が暗黙の前提になってきたということである。

## 参考文献

- Backman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language (2<sup>nd</sup> edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 田中茂範 2008. 『文法がわかれば英語はわかる』NHK 出版.
- 田中茂範・佐藤芳明・河原清志 2007. 『絵で英単語 形容詞編』ワニブックス.
- 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作(編) 2005. 『幼児から成人まで一貫した英語教育の枠組み—ECF—』リーベル出版.
- 柳瀬陽介 2006. 『第二言語コミュニケーション力に関する理論的考察—英語教育内容への指針—』溪水社.